

7. La memòria i l'ensenyament de la història a Catalunya: reflexions sobre alguns antecedents i suggeriments per al futur

Joan Pagès

La memoria intenta preservar el pasado sólo para que sea útil al presente y a los tiempos venideros. Procuremos que la memoria colectiva sirva para la liberación de los hombres y no para su sometimiento.

Le Goff, 2000, p. 5

7.1. Introducció

Recórrer al record i a la història oral ha estat un recurs força freqüent en les innovacions de l'ensenyament de la història realitzades en el nostre país. Era, i és, una manera d'establir ponts entre el passat i el present, entre els joves estudiants i les generacions que els han precedit, els pares, els avis i, de vegades, els besavis. Era, i és, una manera d'ajudar l'alumnat a donar significació al passat, a la història. És una manera de donar protagonisme als nois i les noies en la reconstrucció del passat, en la construcció de coneixements històrics, utilitzant vivències dels seus protagonistes, recuperant la seva memòria. Revisant la literatura dels darrers trenta anys, però, podem constatar que el concepte de *memòria* s'utilitza des de fa relativament poc. És un concepte nou tant en la historiografia com en la didàctica de la història.

En la meua exposició revisaré algunes fites de l'evolució didàctica d'aquest concepte exemplificant-les amb el que millor conec: la meua pròpia producció didàctica des dels primers treballs publicats a finals dels anys setanta fins al treball que, possiblement, és al darrere de la nostra idea de dedicar unes jornades a la temàtica d'enguany: la recerca en l'ensenyament i l'aprenentatge de la memòria històrica. Em refereixo al treball que vaig fer amb Montserrat Casas, *Els republicans i les republicanes en els camps de concentració nazis*, treball que va ser immerescudament acusat de judeofòbia i d'antisemitisme i que va acabar sent censurat i posteriorment retirat de la circulació. En cap cas pretenc, però, amb l'anàlisi de la meua producció, convertir-me en un referent en el treball sobre fonts orals i memòria històrica. En absolut! La presentació de valuoses experiències per part de companyes de primària i secundària en aquestes jornades em desmentiria. Com també ho faria una revisió de les experiències publicades en revistes com *Perspectiva Escolar*, *Cuadernos de Pedagogía* o *Aula*, algunes d'aquestes ben recents.

La meua intenció en aquest treball és assenyalar les continuïtats entre les concepcions didàctiques vinculades a la història oral i les vinculades a la memòria històrica, però també l'existència d'un cert canvi a partir del moment en què es comença a introduir en el discurs i en la pràctica didàctica l'ús d'aquest darrer concepte. I, finalment, també vull apuntar algunes propostes de cara al futur.

7.2. Quan la memòria era recórrer al record de les vivències i a la història oral

A finals de la dècada dels setanta, preocupava a un sector de mestres de ciències socials, entre altres els mestres i les mestres del Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat, vincular l'ensenyament de la història a la realitat, al present. I ens preocupava en especial el passat més proper en el temps i a les vivències familiars, a fi que els nois i les noies de segona etapa d'EGB poguessin donar significat al coneixement històric. Vam trobar en la història familiar com a història social i en les migracions, un excel·lent camp per relacionar la història amb les vivències familiars a través del record. Però no parlàvem encara, o en parlàvem poc, de memòria. Els recursos metodològics utilitzats eren senzills: l'enquesta, l'entrevista, tota mena d'evidències familiars (fotografies, documents, fonts materials...). Utilitzàvem un enfocament inductiu i preteníem que els nois i les noies establissin analogies entre el passat que estudiaven i el seu present.

Els temes treballats entre finals dels setanta i finals dels vuitanta es vinculaven a l'estudi de la població i, en especial, de les migracions (Pagès i Janer, 1978; Pagès, 1979) i a la història social a través de la història familiar (Janer i Pagès, 1980; Pagès i Teixidor, 1987).

La justificació d'aquest enfocament estava determinada tant per les pròpies finalitats que atorgàvem a l'ensenyament de la història —«moltes vegades hem dit que el paper de la història en l'ensenyament bàsic ha de ser el de donar als alumnes elements per entendre i interpretar la realitat present» (Pagès i Janer, 1978, p. 42)— com per la proximitat de la temàtica en la vida de l'alumnat i pel que aquesta podia tenir de motivadora: «No hem d'oblidar les conseqüències personals, vivencials, dels immigrants [...]. No hi ha dubte que el tema és prou vivencial i prou motivador com per lligar el treball escolar a la vida dels nostres alumnes i al seu entorn familiar i social, que és, en definitiva, el que pretenem que entenguin» (Pagès, 1978, p. 33). O bé: «La valoració que faig del tema [les migracions] després de dos anys de treballar-lo sistemàticament a vuitè em referma en la seva importància, tant per la proximitat amb què és viscut pels alumnes, pels elements que els aporta per a la comprensió del món en què viuen, com pel fet de ser un dels elements fonamentals de la realitat actual de Catalunya» (Pagès, 1978, p. 35).

En el cas de la història familiar, ens van interessar fonamentalment dos aspectes: la genealogia i la construcció de la identitat personal, i la microhistòria com a il·lustradora dels grans canvis que van afectar la nostra societat. La construcció de l'arbre genealògic, a més, la vinculàvem a l'aprenentatge del temps històric:

[...] la utilització de l'arbre genealògic [...] és molt important com a mitjà d'introducció del concepte de *temps* (situació d'un fet recordat en la cronologia de la vida de l'alumne, comparant-lo i situant-lo dins la cronologia de la vida dels pares i dels avis, i la general del país). Per altra banda, la identificació de l'alumne amb el seu passat familiar (i la connexió amb el passat històric col·lectiu) és el primer pas per poder assumir uns signes d'identitat ètnica i cultural, i perquè la integració a la realitat sigui enriquidora i positiva, i no una simple assimilació. [...].

I també:

Els testimonis directes de l'època donen un to càlid i humà al treball, que molt sovint es perd en la fredor de les sèries estadístiques i l'anonimat de les taules generals. Cal introduir l'anècdota i la memòria personal perquè els alumnes tinguin ben present que l'estudi de la societat és quelcom pròxim i personal [...]. (Janer i Pagès, 1980, p. 261 i 266)

Aquest «to càlid i humà» va presidir el treball sobre la història familiar. L'experiència didàctica que vam realitzar a vuitè d'EGB estava centrada en els canvis i les continuïtats produïdes a Catalunya a partir dels processos d'industrialització i desenvolupament econòmic i social des del segle XIX. Es tractava de «refermar el domini d'algunes habilitats relacionades amb la comprensió del temps històric i ensinistrar-los [els nois i les noies de vuitè d'EGB] en una metodologia de recerca basada en la història oral i les fonts materials, com a recursos per a la interpretació del passat històric immediat. També era important l'explotació dels resultats de l'enquesta, l'organització d'un museu i la comunicació dels resultats del treball als altres» (Pagès i Teixidor, 1987, p. 10-11). Entre altres objectius, preteníem que els nois i les noies:

[...] *b)* descobrissin el passat que tenim present, en aquest cas a través de la pròpia família, a la qual havien de fer parlar i de fer recordar i de la qual havien de seleccionar evidències materials (fonts materials, escrites...) per il·lustrar alguns dels records; [...]

d) identifiquessin els canvis experimentats a través de les generacions com a reflex del canvi social més general;

e) relacionessin els canvis experimentats en la vida de llurs avantpassats de manera lògica (causes-procés-conseqüències) i els expliquessin;

f) comprenguessin i sabessin explicar la lògica social dels comportaments humans, individuals i col·lectius, en el passat. (Pagès i Teixidor, 1987, p. 11)

Bona part de la unitat es va basar en les informacions obtingudes de pares, avis i, en algun cas, besavis.

Per evitar que les respostes reflectissin només vivències i percepcions subjectives del passat, es va optar per un tipus de preguntes els resultats de les quals es poguessin generalitzar, quantificar i comparar amb facilitat. No preteníem, però, descartar totalment les respostes subjectives i les anècdotes personals, sinó contextualitzar-les dins d'un marc més general. No hem d'oblidar que, en gran part, les informacions recollides a través de la història oral són el resultat d'unes vivències, d'unes cosmovisions o d'uns records particulars de cadascuna de les persones entrevistades. I això, des d'un punt de vista històric i educatiu, és important tenir-ho en compte i recollir-ho. (Pagès i Teixidor, 1987, p. 11-12)

Les informacions obtingudes via oral abastaven els aspectes següents: dades demogràfiques i familiars, la casa familiar, l'alimentació i el vestit, el treball, els mitjans de transport i els serveis públics. L'aportació de tota mena de documentació d'origen familiar ens va permetre l'organització d'un museu de la història familiar —o de la memòria familiar— en el qual realment tots els nois i les noies van participar molt, tant en la seva construcció com, posteriorment, en la seva presentació a la resta de l'escola i als pares i a les mares. El resultat global va ser considerat per tots molt positiu.

Aquests treballs se centraven en el record d'aspectes més socials que no pas polítics del passat dels avantpassats dels nois i les noies. No tractaven els aspectes que s'han batejat amb el nom de *memòria traumàtica*. Hi va haver intents, però probablement menys reeixits que els esmentats fins ara. De fet, en alguns dels treballs publicats pel Grup de Ciències Socials de Segona Etapa de Rosa Sensat (1975, 1976 i 1977) s'incidí en la memòria de la Segona República, de la Guerra Civil i del franquisme, i dels primers anys de la transició. I en alguns casos, com, per exemple, en la reivindicació de l'Estatut d'autonomia, es comparava el passat —i el seu record— amb la situació que es vivia aleshores.

Aquesta etapa es va cloure en iniciar-se el procés d'experimentació de la reforma del cicle superior d'EGB. Algunes de les idees treballades des del Grup de Ciències Socials de Segona Etapa de Rosa Sensat van formar part d'alguns documents que van servir de marc teòric i de referència a l'experimentació.

Recentment he tornat al camp del record, de la memòria i de les fonts orals en un treball publicat conjuntament amb Montse Casas (Pagès i Casas, 2005) sobre com s'ha d'ensenyar a la nostra joventut el que van viure, i patir, els republicans i les republicanes als camps de concentració nazis. El canvi en la temàtica era obvi. Ara es tractava de dissenyar una unitat didàctica perquè els i les joves de Catalunya poguessin estudiar un dels fets traumàtics més importants de la història recent: l'exili i la persecució a causa de la condició republicana, i antifeixista, dels homes i les dones que van haver de fugir de Catalunya i d'Espanya l'any 1939. Aquesta proposta pretenia «a més d'estudiar i denunciar les condicions de vida infrahumanes, les tortures i vexacions, la mort de tantes i tantes persones, [...] relacionar aquesta situació tràgica amb altres situacions que es van produir amb posterioritat a la finalització de la Segona Guerra Mundial i amb situacions que es produeixen avui en dia» (Pagès i Casas, 2005, p. 10).

Els protagonistes eren els homes i les dones que van viure i patir la terrible experiència de ser tancats en camps de concentració nazis i van preservar el seu testimoni de manera escrita o oral. Però també ho eren els alumnes de les escoles catalanes, a qui oferíem la possibilitat de tenir un coneixement directe de les veus, dels records, de les persones que van sobreviure a aquesta experiència. «Per aquesta raó, iniciem l'itinerari pel genocidi nazi amb unes activitats que plantegen el sentit, el significat, del record, de la memòria, del testimoni dels qui van sobreviure, per a les generacions que no van viure aquesta tragèdia i, molt en particular, per als nois i les noies dels nostres centres educatius» (Pagès i Casas, 2005, p. 10).

La importància de preservar la veu i el testimoni de protagonistes de fets com

aquests, ens va dur a fer entrevistes i a enregistrar-les en un CD a fi que els nois i les noies hi poguessin accedir lliurement. Però també amb la intenció de posar la veu i la imatge d'aquestes persones a disposició de les generacions d'estudiants del futur quan aquests testimonis haguessin desaparegut.

Entre aquesta unitat i les anteriors hi ha, sens dubte, una continuïtat que es vincula tant a les finalitats de l'ensenyament de la història com a la selecció dels continguts escolars, als mètodes d'ensenyament i a les estratègies d'aprenentatge. Però també hi ha canvis clars. Entre altres, els que es vinculen a la concepció de la memòria i a determinades estratègies polítiques interessades a controlar-la. El mateix fet que el text fos censurat i tret de circulació n'és una prova fefaent. Poc va importar als detractors d'aquest material el tracte que es donava als republicans i les republicanes. El que va justificar la retirada del llibre va ser l'ús de la memòria que es proposava —un dels molts possibles, sens dubte— per fer una lectura de determinades situacions del present i per comprometre la joventut en la necessitat de ser protagonistes del seu present de manera conscient i activa.

7.3. Els orígens i significats de la memòria en l'ensenyament de la història

Perquè, quin hauria de ser el paper de la memòria en l'ensenyament de la història? És el mateix història i memòria? Tenen la mateixa intencionalitat?

Una de les primeres reflexions sistemàtiques sobre les relacions entre la memòria i la història en l'ensenyament es va publicar en el número 199 de la revista *Cahiers Pédagogiques*, de l'any 1981. El títol del monogràfic era prou suggeridor: *Quelle memoire? Pour quelle histoire? (Quina memòria? Per a quina història?)* En la presentació, Jacques-Borg (Jacques-Borg, 1981, p. 3) assenyalava que un bon nombre de les dificultats en l'ensenyament de la història tenien relació amb el supòsit que els alumnes hi arribaven havent adquirit un domini mínim de l'espai i del temps. Aquest mínim era evident quan el medi de l'alumnat comportava referències socials i culturals derivades de la filiació, l'espai familiar, les celebracions, etcètera, referents compartits amb les generacions anteriors. És a dir, «una memòria que, per descomptat, permet a l'individu construir-se, situar-se i, al mateix temps, obrir-se a l'exterior». I afegia: «És cert que les memòries col·lectives, així com la memòria viva, facultat de cadascú, han de consolidar-se per equilibrar els desarrelaments, les fragmentacions de les nostres vides, tant alimentades de memòries mecàniques com gronxades per històries oficials».¹

En el mateix número s'assenyalaven tres raons per explicar la desaparició de la memòria col·lectiva entesa com la relació de les diferents generacions amb el passat. Viallat (Viallat, 1981) assegurava que la relació de la seva generació amb el passat i la dels adolescents era totalment diferent de la que tenien amb els predecessors a causa de:

1. Aquesta i la resta de traduccions al català són de l'autor d'aquest treball.

- el creixent urbanisme, que ha fet desaparèixer un espai carregat de passat (destrucció),
- les migracions urbanes, que han trencat les relacions amb les generacions anteriors (amnèsia), i
- els canvis de residència professionals, que accentuen aquest desarrelament.

En un debat entre tres professores d'història —«Paroles de profs» («Paraules de profes») entorn de la pregunta «quoi faire pour préserver la mémoire?» («què s'ha de fer per preservar la memòria?»), una d'elles —Suzanne Citron (Citron, 1981)— afirmava que el lloc ideal per relacionar la memòria històrica i la memòria col·lectiva era l'escola, alhora que donava suport a l'opinió d'Annie Keszey (Keszey, 1981) quan afirmava que les relacions entre la història i l'alumnat no eren bones perquè en els llibres de text no hi havia dones, famílies, relacions familiars, jocs, festes, horaris, vida privada, avis, germans o germanes. Per Citron (Citron, 1981, p. 5), «el camp d'aquesta història és totalment estrany a la vida».

Suzanne Citron (Citron, 1981) va publicar en aquest número de *Cahiers* el seu article «L'histoire et les trois mémoires», editat posteriorment en castellà a *La historia en el aula* (Pereyra, 1982). En aquest article parlava de les tres memòries: la «mémoire historique» (la memòria històrica), la «mémoire longue» (la memòria llarga) i la «mémoire brisée» (la memòria trencada).

Citron caracteritzava la història dels programes escolars com un relat del passat fet «des de dalt» per gent de lletres i erudits, com «la memòria històrica» oficial de la nació, de França, en el seu cas, d'una França que es presentava com l'hereva de Grècia, Roma, l'edat mitjana..., etapes que tenien, òbviament, continuació en la Il·lustració, la Revolució Francesa i l'imperi napoleònic, fonaments d'una França democràtica convertida en el paradigma del progrés. La descolonització, l'explosió escolar dels anys cinquanta i seixanta i el Maig del 68 van marcar, en opinió d'aquesta autora, «la ruptura entre la juventud y la memoria cultural. También perdió la historia su estatuto ontológico de relato de los orígenes [...]» (Citron, 1982, p. 118-119). Paral·lelament, la memòria llarga —la memòria social, la memòria del grup— també va entrar en crisi a causa dels canvis econòmics i socials produïts després de la Segona Guerra Mundial, de la destrucció de les cultures populars, de l'aculturació forçada per l'escola amb la imposició d'una història entesa com a memòria nacional. La conseqüència d'aquests processos era, per Citron, l'existència d'una memòria trencada: «La historia, en su rodaje actual, sólo puede permanecer viva para los que se adhieren a uno de estos mitos. Para los demás —gran parte de los jóvenes— ya no existe memoria larga ni memoria histórica. La memoria rota, la ausencia de memoria, coincide con la ausencia de un código heredado del pasado y con la incoherencia de los sistemas de referencia del presente. Para los que no interiorizan una fe religiosa ni un credo ideológico, ya no existe nada. Nuestros chicos de la periferia o nuestras pandillas de jóvenes son grupos (sin código) para quienes el único sistema de referencia material (“idealmente” propuesto) es el de la “modernización” de la sociedad de consumo, cuya imagen les permiten los adultos y que luce en los escaparates de los barrios *chic* o se proyecta en consecuencias publicitarias en la pequeña pantalla» (Citron, 1982, p. 122).

M'ha semblat oportú reproduir aquest text i les consideracions de Citron entorn de la memòria perquè s'està referint als i a les joves d'una generació que ja fa molts anys que han abandonat les aules i que avui són els pares i les mares de bona part dels nens i les nenes que hi estudien. Ha canviat la situació vint-i-cinc anys després? En què ha canviat?

En el mateix treball, Citron afirmava: «La transmisión obligatoria de una cultura producida por y para las élites sociales del siglo XIX y dirigida a jóvenes de finales del XX explica que sean incapaces en su mayoría, psíquica y mentalmente, de apropiársela. No por falta de inteligencia, sino porque son los hijos de una sociedad de consumo. Moldeados por la enseñanza tecnológica, la historia se inscribe en su medio ambiente a través del transistor, la televisión y pronto el ordenador, que concretizan la inversión de los saberes clásicos y son los vehículos de un nuevo espacio-tiempo. La cultura de la escuela les es extraña» (Citron, 1982, p. 114). I els canvis no feien més que començar quan Citron va escriure aquest text!

En una línia semblant a la francesa, podem trobar els treballs realitzats pel Moviment de Cooperació Educativa (MCE) italià, que es van plasmar en el treball d'Albano *et al.* (1985), *La memoria e l'ascolto: Per una didattica della storia orale nella scuola dell'obbligo*, en el qual es presentaven diverses experiències i propostes escolars on es relacionava la memòria amb la història oral. Lazzarin (Lazzarin, 1985, p. 77) assenyalava una de les finalitats més importants d'aquesta relació: «Però la nostra tasca no consisteix a fer dels alumnes petits historiadors, sinó formar-los en un sentit de la història, en allò que, de manera vague, s'anomena *consciència històrica*. Anar a la recerca de la memòria com a “consciència històrica quotidiana”, deixar que parlin, que treballin en aquesta, sense pressa, és una manera d'afrontar la tasca històrica de la formació sense necessitat d'obrir una perillosa bretxa entre la “història viscuda” i “la història dels historiadors”.»

Bona part d'aquestes reflexions donaven cobertura teòrica a les innovacions que havíem realitzat i que he exposat en el punt anterior, en especial les vinculades amb les migracions i la història familiar. No tant al treball sobre els republicans i les republicanes. Entre els primers treballs i aquest darrer, han crescut considerablement els debats teòrics, les reflexions sobre la memòria i les seves relacions amb la història. I, òbviament, aquests debats han arribat també a l'ensenyament. És tanta la força que, en els darrers temps, ha agafat el concepte de *memoria*, que a vegades sembla que ha substituït la història. El paper dels mitjans de comunicació en aquesta substitució ha estat important, particularment quan s'ha tractat de fets històrics de caràcter traumàtic o identitari. I també el de la política. I el mateix sembla que hagi de succeir en l'ensenyament, on cada vegada més la memòria ocupa el lloc de la història.

7.4. Les relacions entre la memòria i la història en l'ensenyament

Les relacions entre memòria i història en l'ensenyament s'han d'ubicar en les relacions, i els debats, més generals entre història i memòria. Una bona síntesi d'aquestes darreres pot consultar-se en els treballs de Cuesta Bustillo (Cuesta Bustillo,

1998) i d'Aurell (Aurell, 2006). Ara bé, no es tracta, segons la meua opinió, d'aplicar de manera mecànica i mimètica els debats científics en l'ensenyament. Els problemes educatius relacionats amb l'ensenyament de la història tenen la seva lògica, que no sempre coincideix amb la científica encara que es debati sobre el mateix objecte.

Joseph Britz (Britz, 2004) afirmava que «ensenyar la memòria significa parlar del passat, del present i del futur. La defensa dels valors de la pau i de la democràcia ens demana establir un vincle tan clar com sigui possible entre el passat i el nostre futur.» Sens dubte, aquesta és una de les finalitats més importants de l'ensenyament de la història. Avui més que mai, el rol de l'ensenyament de la història com a educació ciutadana és clau. Hem de saber utilitzar el passat per formar una joventut capaç de resistir i combatre els fanatismes i les intoleràncies de tota mena, capaç de dialogar i d'entendre's amb els altres, de comprometre's en la construcció del seu futur. I, en aquest sentit, els records, les vivències, poden tenir un paper molt important.

Rüsen (Rüsen, 2007, p. 15) matisa aquesta identificació entre memòria, passat, present i futur. Per a aquest autor, la memòria preserva viu el passat i el converteix en una part essencial de l'orientació cultural de la vida actual. En canvi, la història va més enllà dels límits de la pròpia vida, dels records i de les seves representacions. Mentre que la memòria emfasitza el passat en la ment humana a través de procediments pre-racionals o no racionals i irracionals, la història actua a través dels procediments racionals del pensament històric. Per a Rüsen, la memòria *presenta* el passat, mentre que la història —en particular, la consciència històrica— el *representa*. La memòria actua seguint principis d'ús pràctic, la consciència històrica accentua la temporalitat del passat com una condició per la seva rellevància per al present. En paraules seves, «la memòria és una relació immediata i la consciència històrica és una relació mediata, entre el passat i el present. La memòria està relacionada amb el regne de la imaginació; la consciència històrica, amb el de la cognició. La memòria està encallada en el passat, la consciència obre aquesta relació al futur.»

La història i la memòria treballen, per tant, sobre el passat. Però no el tracten de la mateixa manera. Cal, en l'ensenyament, diferenciar entre l'una i l'altra? Probablement. La memòria és record i, també, oblit; és una construcció de les persones i dels col·lectius basada en vivències, subjectivitats i emocions, i, com a tal, ha estat, és i probablement serà utilitzada per buscar l'adhesió a projectes de futur. Per aquesta raó, convindria prendre algunes precaucions.

En primer lloc, fer adquirir consciència de les seves limitacions. Com assenyala Jean-Pierre Husson (Husson, 2000), «la història i la memòria treballen sobre el temps passat, però el tracten i l'analitzen de manera divergent. La memòria és una forma de presència del passat carregada d'emoció, que reenvia al present, a les seves inquietuds, a les seves expectatives. Evoluciona entre records, amnèsia, repressió i procés de revitalització. És objecte de deformacions incessants de les quals no és conscient.»

La subjectivitat i la càrrega emotiva, l'oblit, el context de construcció, la intencionalitat de la memòria en relació amb el present i el futur, etcètera, són alguns dels

aspectes que s'han de tenir en compte a l'hora de recórrer a la utilització de la memòria en l'ensenyament de la història. Tenir present la diferenciació que va fer Todorov dels usos i abusos de la memòria pot facilitar el seu ús racional:

El acontecimiento recuperado puede ser leído de manera *literal* o de manera *ejemplar*. [En el primer caso] [...] ese suceso es preservado en su literalidad (lo que no significa su verdad), permaneciendo intransitivo y no conduciendo más allá de sí mismo. [En el segundo caso] [...] abro ese recuerdo a la analogía y a la generalización, construyendo una *exemplum*, y extraigo una lección. El pasado se convierte, por tanto, en principio de acción para el presente. En este caso, las asociaciones que acuden a mi mente dependen de la semejanza y no de la contigüidad, y más que asegurar mi propia identidad, intento buscar explicaciones a mis analogías. Se podrá decir entonces, en una primera aproximación, que la memoria literal, sobre todo si es llevada al extremo, es portadora de riesgos, mientras que la memoria ejemplar es potencialmente liberadora. (Todorov, 2000, p. 30-31)

Todorov il·lustrava les seves paraules amb un exemple ben proper: l'ex-Iugoslàvia: «[...] el mítico abuso de la memoria [...]. Una de las grandes justificaciones de los serbios para explicar su agresión contra los otros pueblos» (Todorov, 2000, p. 27).

Aquesta doble funció de la memòria va portar Bédarida (Bédarida, 1998) a considerar que aquest és un concepte carregat d'equívocs semàntics, psicològics, polítics i afectius. Malgrat aquests riscos, és convenient utilitzar la memòria en l'ensenyament de la història, en especial si el que es pretén és, com afirmava Pérez Garzón (Pérez Garzón, 2000), «romper con la inercia de una historia al servicio de la memoria nacional para construir una historia que articule una memoria ciudadana en la que se armonicen las señas de identidad del correspondiente colectivo al que pertenece cada individuo con el complejo entramado de culturas en el que ya vive inmerso como habitante de la *aldea global*».

És en aquest sentit que la memòria pot facilitar enormement la construcció de coneixements històrics. La memòria ens permet indagar i treballar amb les representacions de les persones i dels col·lectius, ja que és:

- «l'estudi de l'evolució de les representacions del passat, [...] [és a dir], la seva supervivència activa o passiva en l'imaginari social i, per tant, en les pràctiques socials de les generacions posteriors» (Henry Rousso, 1998, p. 76);
- «patrimoni mental, el conjunt de records que alimenten les representacions, inspiren les accions i asseguren la cohesió dels individus en un grup, en una societat» (Leduc, Marcos-Álvarez i Le Pellec, 1998, p. 9).

També permet preservar elements culturals identificadors del grup (vegeu, per exemple, *Making Freedom: African Americans in U.S. history*, 2004) i donar-los a conèixer als altres. Aquest aspecte és cada vegada més important en un món tan multicultural com aquest en el qual vivim i en el qual és enriquidor que es mantinguin les característiques culturals del grup que el formen. També es considera que la me-

mòria ha de sensibilitzar els joves i ja de crear en aquests consciència de la responsabilitat (Demol, 2000). Jacques George (George, 1999, p. 8) afirmava en la introducció al dossier de *Cahiers Pédagogiques* titulat *Mémoire, histoire et vigilance* que «l'escola ha de sensibilitzar els joves i convertir-los en vigilants contra tots els gèrmens de menyspreu, brutalitat, abús, odi del grup, totalitarisme. Evitant tota mena de simplificacions, tota mena de maniqueïsmes.»

Per assolir finalitats d'aquesta mena, cal introduir en l'ensenyament de la història les memòries plurals de la nostra societat i obrir el seu camp d'acció a tots i cadascun dels àmbits de l'acció humana. Són necessàries accions, com proposa el Consell d'Europa, per educar en la prevenció dels crims contra la humanitat, donant a conèixer, analitzant i valorant els esdeveniments més foscos de la història recent d'Espanya (Guerra Civil i franquisme), Europa (la *Shoah* i l'extermini del poble jueu) i el món (en particular, les dictadures a l'Amèrica Llatina i Centreamèrica, i els conflictes a Àfrica i Àsia). Però també és necessari utilitzar la memòria per acostar transformacions i realitats properes o distants no necessàriament traumàtiques ni vinculades amb actes de violència. Les grans transformacions en la vida quotidiana de les persones i de les societats han generat també memòria, que pot esdevenir una eina essencial per a l'explicació dels canvis i les continuïtats i per a la construcció de coneixements històrics en els joves (en aspectes com el treball, l'organització familiar, l'escola, l'oci i el temps lliure, i un llarg etcètera).

Només així es podrà posar fi a la situació que denuncia Boyd (Boyd, 2006, p. 80) quan afirma que «[e]n las sociedades modernas, donde las escuelas sirven como los principales agentes de reproducción social y socialización política, la memoria social se transmite a través de la disciplina académica de la historia. La función social de la enseñanza y de los manuales de historia consiste en proporcionar a los futuros ciudadanos una pauta de comportamiento cívico [...] los estados modernos han reivindicado el derecho exclusivo a controlar el contenido de la educación histórica como forma de garantizar el consenso político y social en torno a cuestiones básicas de ciudadanía y orden social.» Tenint en compte, però, que «el discurso que opone la “historia” a la “memoria” confunde la naturaleza de ambas. Aunque las dos son formas de memoria social, tienen funciones sociales diferentes. La memoria social que es —o aspira a ser— hegemónica trata de moldear identidades, evitar el conflicto y, si es necesario, silenciar los retos a los mitos dominantes, vengan éstos de la memoria individual o de la historiografía profesional. En contraste, la historia, entendida como una disciplina crítica más que como un instrumento de política identitaria, puede ser un potente aliado de los oprimidos, sirviendo para recuperar y dar voz a las contramemorias individuales y para apoyar sus reclamaciones de justicia, reivindicación y reconocimiento. Al mismo tiempo, puede reforzar los hábitos mentales necesarios para la construcción de una cultura política fundada en la libertad, la tolerancia y la racionalidad» (Boyd, 2006, p. 82).

Un exemple d'aquesta nova manera d'intentar enfocar les relacions entre l'ensenyament de la història i la memòria pot consultar-se a *Memoria histórica y educación* (2008), monogràfic de la revista *Íber* dedicat a la memòria històrica i l'educació i aparegut amb posterioritat a les jornades que van donar lloc a aquest article.

7.5. Alguns suggeriments per al futur

Per acabar, voldria presentar unes idees i uns suggeriments que avalen, segons la meua opinió, la necessitat de treballar a primària i secundària amb la memòria —i no contra la memòria— per convertir-la, simultàniament, en objecte d'estudi i en recurs per a un ensenyament de la història més engrescador i generador de coneixements en el nostre alumnat:

a) En primer lloc i possiblement un dels arguments més importants, el fet que la utilització de la memòria —i de les fonts orals— apropa l'alumnat als protagonistes de la història i la humanitza, alhora que atorga protagonisme als nois i a les noies en la recerca d'informacions històriques i en la construcció de coneixements sobre el passat.

b) En segon lloc, cal apostar per una concepció de la memòria que abasti una pluralitat de camps i d'àmbits amb l'únic requisit que tots s'adrecin a potenciar el coneixement històric dels nens i les nenes i de la joventut, els dotin d'instruments per ubicar-se en el seu món i els vacunin contra les informacions que distorsionen el coneixement històric i social.

El professorat ha de vetllar per una utilització de la memòria que eviti les anècdotes i les situacions com les denunciades per Pascal Diard (Diard, 1999), professor d'història en un *collège* francès que, davant d'una informació com «la mort de Lady Diana restera l'un des événements majeurs de l'histoire du xxème siècle», es preguntava com podem fer entendre a l'alumnat que no hi ha res que es pugui comparar entre la Revolució Russa del 1917, l'arribada de Hitler al poder o Auschwitz, d'una banda, i la mort accidental d'una personalitat, encara que sigui real, encara que sigui mundialment coneguda, de l'altra.

Obviament, també s'ha de considerar que les memòries com a records personals i col·lectius sobre el passat van acompanyades d'emocions, sentiments i subjectivitats, i, per tant, s'ha d'ajudar l'alumnat a descobrir les seves febleses i debilitats per tal que no confongui percepcions amb realitats.

c) La memòria pot acollir una gran quantitat de significats i pot donar lloc a estratègies didàctiques molt variades. Es tracta de saber utilitzar totes les seves possibilitats educatives per aconseguir aquella vella aspiració: que la història representi per als nois i les noies alguna cosa més que un coneixement escolar que han d'aprendre sense saber gaire bé per què i esdevingui un referent útil i imprescindible per ubicar-se en el seu món, comprendre'l i intervenir-hi.

La història escolar ha de deixar d'estar només al servei de la memòria nacional, com ho ha estat arreu del món, i s'ha d'obrir a la pluralitat de concepcions, d'identitats i de cultures present en les nostres societats. Les memòries personals i col·lectives són un bon instrument per educar en la diversitat i en la pluralitat cultural i, consegüentment, són unes bones vacunes contra la intolerància, la xenofòbia i el racisme.

d) Cal enfortir les relacions entre la memòria i les aportacions ja conegudes i experimentades de la història oral, en el sentit, per exemple, expressat per autors i autors com Thompson (Thompson, 1988), Borrás (Borrás, 1989) i Pagès i Santisteban, (Pagès i Santisteban, 1994).

Aquestes relacions poden ajudar a fer més propera la història a la vida i a l'entorn, com assenyalava Thompson (Thompson, 1988, p. 17-18): «En algunas escuelas se han realizado proyectos sobre las propias familias de los niños que les han suministrado un medio efectivo de relacionar su entorno con un pasado más amplio. [...] El entorno inmediato cobra también, mediante la sensación de descubrimiento en las entrevistas, una dimensión de vivencia histórica: una conciencia del pasado no solamente conocido, sino personalmente sentido.» Avui, en aquest entorn, s'hi troba, a més, la presència d'una diversitat que també es pot conèixer i valorar a través de la memòria i de les fonts orals.

A més, les relacions entre memòria i fonts orals presenten una història molt més oberta a tothom, una història que ja no es basa només en l'escriptura ni en uns protagonistes molt distants i allunyats de la vida del nostre alumnat:

La "historia oral" escolar es vista como historia alternativa. Sólo ella puede introducir "la voz de los hombres y mujeres corrientes", mostrar la "cara humana" tras las verdades oficiales.

La encuesta oral tiene un indudable interés en la búsqueda de raíces, de señas de identidad colectivas. De ahí su desarrollo a nivel local, entre movimientos ciudadanos, en diferentes países europeos. En el aula, contribuye a identificar las huellas del pasado y a integrar al alumno en su propio medio, a través del reconocimiento crítico, en la larga y corta duración. (Borrás, 1989, p. 139 i 145)

I, finalment, la memòria i les fonts orals ajuden a comprendre el procés de construcció de la història, d'interpretació de les fonts i d'elaboració de relats basats en records i en silencis:

Les fonts orals ajuden a avançar des de la història personal a la història familiar, i d'aquesta, a la història col·lectiva. Les fonts orals faciliten el pas de la memòria col·lectiva a la reconstrucció històrica.

A través de la història oral, els alumnes prenen consciència del que són els "silencis", és a dir, aquelles informacions que no es volen donar o que no es recorden; el debat entorn d'aquests aspectes desenvolupa la capacitat d'anàlisi i d'interpretació. (Pagès i Santisteban, 1994, p. 160)

e) Les activitats centrades en la memòria i en les fonts orals s'han de vincular, en la mesura de les seves possibilitats, als *llocs de memòria* i, per tant, a l'observació d'aquells indrets on es van ubicar determinats fets del passat, tant del més recent com, a vegades, dels més allunyats. Els llocs de memòria abasten un ventall immens de possibilitats, ja que tant poden incloure antics camps de batalla (per exemple, *Íber*,

2007) com tota mena d'edificacions o de restes arquitectòniques del passat. L'observació dels llocs de memòria ha de completar-se amb tota mena de fonts primàries (fotografies, documentació escrita, des de cartes personals fins a contractes laborals, objectes d'ús quotidià, etc.) que apropen l'objecte d'estudi a l'alumnat, que fan viva la història. Fer visibles evidències del passat que tenim present ha estat una vella aspiració dels que ens dediquem a l'ensenyament de la història, que ara podria enriquir-se molt més si es relacionen amb la memòria.

f) En definitiva, recórrer a la memòria com a objecte de l'ensenyament i, alhora, com a recurs didàctic reforça, com ja he dit, el protagonisme de l'alumnat en l'obtenció d'informacions i en la construcció de coneixements i posa en relleu la possibilitat, i la necessitat, de vincular el passat amb el present a partir de problemes o de situacions que també han de poder projectar-se cap al futur. Es tracta que l'alumnat acabi construint coneixements que el portin a valorar la utilitat social de la història com a orientadora del futur. O, com diu Josep Fontana (Fontana, 2005, p. 193): «[...] hem d'aspirar a participar activament en la formació de la memòria pública, si no volem abandonar un instrument tan poderós en mans dels manipuladors», per «armats de raons, [...] treure les males herbes de la cruïlla en què ens trobem perquè es vegin més clars els diversos camins que tenim al davant i perquè entre tots triem els millors».

Fontana es refereix als historiadors, però jo vull fer extensiva la seva reflexió a tots els ciutadanes i les ciutadanes, i, en especial, als i a les més joves.

Bibliografia

- ALBANO, I. *et al.* (1985). *La memoria e l'ascolto: Per una didattica della storia orale nella scuola dell'obbligo*. Milà: Edizioni Soclastiche Bruno Mondadori.
- AURELL, J. (2006). «Memòria, història i identitat: el debat teòric. Idees». *Revista de Temes Contemporanis*, núm. 28/29, p. 65-79.
- BÉDARIDA, F. (1998). «Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine». A: VERLHAC, M. [coord.]. *Histoire et mémoire: Documents, actes et rapports pour l'éducation*. Ginebra: Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Grenoble, p. 89-96.
- BORRÁS LLOP, J. M. (1989). «Fuentes orales y enseñanza de la historia. Aportaciones y problemas». *Historia y Fuente Oral*, núm. 2, p. 137-151.
- BOYD, C. (2006). «De la memoria oficial a la memoria histórica: la Guerra Civil y la dictadura en los textos escolares de 1939 al presente». A: JULIÀ, Santos [dir.]. *Memoria de la guerra y del franquismo*. Madrid: Fundación Pablo Iglesias; Taurus, p. 79-99.
- BRITZ, J. (2004). *Histoire et mémoire: Éducation à la prévention des crimes contre l'humanité*. Brussel·les; Luxemburg: Conseil de l'Europe.
- Campos de batalla, espacios de guerra*. [Monogràfic] *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 51 (2007), p. 5-101.

- CITRON, S. (1981). «L'histoire et les trois mémoires». *Cahiers Pédagogiques*, núm. 199 (desembre), p. 13-17. [Versió castellana: CITRON, S. «La historia y las tres memorias». A: PEREYRA, M. [comp.] (1982). *La historia en el aula*. La Laguna: Universidad de La Laguna. ICE, p. 113-124.]
- CITRON, S.; KESZEY, A.; JACQUEST-BORG, B. (1981). «Paroles de profs». *Cahiers Pédagogiques*, núm. 199 (desembre), p. 5-6.
- CUESTA BUSTILLO, J. (1998). «Memoria e historia. Un estado de la cuestión». A: CUESTA BUSTILLO, J. [ed.]. *Memoria e historia*. [Monogràfic] Ayer, núm. 32, p. 203-224.
- DEMOL, J.-N. [coord.] (2000). *Histoire et citoyenneté en formation. Alternance II*. París: L'Harmattan.
- DIARD, P. (1999). «Quand les élèves créent eux-mêmes l'événement historique!». *Dialogue -Devoir de Mémoire, Travail d'Histoire*, núm. 93, p. 4-7.
- FONTANA, J. (2005). «De què serveix un historiador en temps de crisi?». A: BENEJAM, P. et al. *Mirades al segle XXI*. Vic: Eumo, p. 173-193.
- GEORGE, J. (1999). «Introduction». A: *Mémoire, histoire et vigilance*. [Dossier] *Cahiers Pédagogiques*, núm. 379. Versió electrònica: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/numero.php3?id_article=242>.
- GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS DE ROSA SENSAT (1975). *Les ciències socials a la segona etapa d'EGB*. [Material d'ús intern de l'Escola d'Estiu] Barcelona: Rosa Sensat.
- (1976). *Espanya 1931-1945*. [Dossier gràfic] [Material d'estudi d'ús intern] Barcelona: Rosa Sensat.
- (1977). *Autonomia i institucions autonòmiques a la història de Catalunya*. [Material documental i didàctic per treballar a l'escola] Barcelona: Acció Escolar del Congrés de Cultura Catalana.
- HUSSON, J. P. (2000). «Problématique des rapports entre histoire et mémoires. Rubrique issue de la réflexion menée dans le cadre du stage «Enseigner la mémoire?» inscrit dans le Plan de formation de l'Académie de Reims au début des années 2000 créée et actualisée par...». Versió electrònica: <http://crdp.ac-reims.fr/memoire/enseigner/memoire_histoire/menu.htm> [gener 2007].
- JACQUEST-BORG, B. (1981). «Quelle histoire? Pour quelle mémoire?». *Cahiers Pédagogiques*, núm. 199 (desembre), p. 3.
- JANER, O.; PAGÈS, J. (1980). *L'estudi de la societat: Catalunya i la resta d'Espanya als segles XIX i XX*. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat.
- LAZZARIN, M. G. (1985). «La memoria tra sapere quotidiano e storia». A: ALBANO, I. et al. *La memoria e l'ascolto: Per una didattica della storia orale nella scuola dell'obbligo*. Milà: Edizioni Sclastiche Bruno Mondadori, p. 62-78.
- LEDUC, J.; MARCOS-ÁLVAREZ, V.; LE PELLE, J. (1998). *Construire l'histoire*. París: Bertrand-Lacoste; CRDP Midi-Pyrénées.
- LE GOFF, J. (2000). «Introducción». A: TODOROV, T. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós Asterisco.
- Memoria histórica y educación*. [Monogràfic] *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 55 (2008), p. 5-62.

- PRIMARY SOURCE, INC. (2004). *Making Freedom: African Americans in United States History*. Portsmouth: Heinemann.
- PAGÈS, J. (1979). «La immigració a l'escola». *Perspectiva Escolar*, núm. 40, p. 32-35.
- PAGÈS, J.; CASAS, M. (2005). *Republicans i republicanes als camps de concentració nazis: Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació.
- PAGÈS, J.; JANER, O. (1978). «Demografia i història a 8è d'EGB». *Perspectiva Escolar*, núm. 22, p. 42-48.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1994). «Elements per a un ensenyament renovat de les ciències socials. Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la història». A: *I Jornades de Didàctica de les Ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 109-165.
- PAGÈS, J.; TEIXIDOR, M. (1987). «La història familiar com a recurs per a l'estudi de les conseqüències socials de la industrialització». A: PAGÈS, J.; PONS, M. [coord.]. *Ciències socials al cicle superior: Jornades d'Experiències Didàctiques, abril 1986*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. ICE, p. 9-16.
- PÉREZ GARZÓN, J. S. (2000). «Conclusiones para el debate o epílogo sobre qué historia enseñar en España». A: PÉREZ GARZÓN, J. et al. *La gestión de la memoria*. Barcelona: Crítica, p. 221-231.
- ROUSO, H. (1998). «Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire». A: VERLHAC, M. [coord.]. *Histoire et mémoire*. Ginebra: Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Grenoble, p. 73-85.
- RÜSEN, J. (2007). «Memory, history and the quest for the future». A: CAJANI, L.; ROSS, A. [ed.]. *History Teaching, Identities and Citizenship: European Issues in Children's Identity and Citizenship*. Trentham: Stoke-on-Trent, p. 13-34.
- TODOROV, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona. Paidós Asterisco.
- THOMPSON, P. (1988). *La voz del pasado: Historia oral*. València. Alfons el Magnànim.
- VIALLAT, C. (1981). «Remarques dans le désordre». *Cahiers Pédagogiques*, núm. 199 (desembre), p. 4.